

Kohlhepp, Bernd

Schultheater ist nicht gleich Schultheater

Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 38-42



Quellenangabe/ Reference:

Kohlhepp, Bernd: Schultheater ist nicht gleich Schultheater - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 38-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319687 - DOI: 10.25656/01:31968

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319687>

<https://doi.org/10.25656/01:31968>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 1 / 1989

Peter Fauser

Nachdenken über pädagogische Kultur

5

Wenn heute von „pädagogischer Kultur“ die Rede ist, so entsteht sofort der Verdacht, in einem solchen Begriff zeige sich erneut die alte reformpädagogische Neigung, „innere“ von „äußerer“ Schulreform zu trennen und das erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Schule auf das „eigentlich Pädagogische“, auf das „Schulleben“, das „Schulklima“ zu beschränken. Dieser Aufsatz möchte gerade das Gegenteil erreichen. Er betont den Zusammenhang von Schulkultur und Schulstruktur, bezieht den Kulturbegriff auf die Schule als gesellschaftliche Institution und arbeitet detailliert heraus, daß erst in einem derart umfassenden Verständnis die einzelnen Funktionen und Aspekte von Schule ihren Sinn gewinnen.

Wolfgang Schönig

Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung

26

Dieser Beitrag schließt unmittelbar an die schultheoretischen Überlegungen Peter Fausers an und verdeutlicht an konkreten Beispielen, welchen Beitrag eine sorgfältig vorbereitete, auf die besonderen Bedingungen eines bestimmten Kollegiums bezogene Lehrerfortbildung zur Entwicklung einer guten Schule leisten kann.

Bernd Kohlhepp

Schultheater ist nicht gleich Schultheater

38

Daß Schauspieler an Grund- und Hauptschulen als Theaterpädagogen tätig sind, ist sicherlich die Ausnahme. Hier berichtet einer höchst anschaulich von seinem Versuch, mit den Mitteln des Schülertheaters das alltägliche Schulleben zu bereichern.

Ulrich Staehle

Zwanzig Jahre Theaterarbeit in der Schule.

Eine Spurensuche

43

Aller Anfang ist schwer. Aber wie sich gerade aus Anfangsschwierigkeiten Erkenntnisse entwickeln und zu erfolgreicher, das Profil einer Schule mitformenden Praxis verdichten lassen, geht aus diesem Erfahrungsbericht eindrucksvoll hervor.

Martina van den Hövel/Ben Bachmair

Verstehen statt organisieren – Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse

48

Ausgehend von der These, daß Jugendliche in der Begegnung mit Kunst ihren eigenen Lebensthemen auf der Spur sind, schildern die Verfasser ihre Bemühungen, einer Gruppe von 12- bis 13jährigen Hauptschülern die Kasseler Documenta als eigenen „Gestaltungsraum“ zu erschließen. Diese Bemühungen sind – auf den ersten Blick – völlig mißlungen. Aber gerade daraus, daß hier kein didaktisches Muster, sondern eine offene, höchst riskante Inszenierung beschrieben wird, gewinnt dieser Erfahrungsbericht seine praktische Anschaulichkeit und pädagogische Überzeugungskraft.

Dietmar Bolscho

Umwelterziehung in der Schule.

Ergebnisse einer empirischen Studie

61

Umwelterziehung ist unbestritten eine wichtige Aufgabe der Schule. Diese Bestandsaufnahme zeigt jedoch, daß zwar dem Umfang nach Umweltthemen erfreulich häufig im Unterricht „vorkommen“, daß aber die Formen, in denen sie behandelt werden, enttäuschend sind: Es wird viel geredet, wenig gehandelt. Die Bedingungen für einen situations- und handlungsorientierten Unterricht könnten besser sein.

Wolfgang Braungart/Diethelm Jungkunz

Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen

Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe

73

Beeinflußt der Unterricht die Interessen der Schülerinnen und Schüler oder kommen diese mit spezifischen Erfahrungen in die Schule? Offenbar geht der Unterricht – zumindest im Fach Kunst in der Oberstufe – an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden vorbei. Für deren Identitätsfindung scheint er allenfalls geringe Bedeutung zu haben.

Hanno Schmitt

Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789)

90

Zweihundert Jahre Französische Revolution – was bedeutet uns Pädagogen dieses historische Datum? Am Beispiel eines prominenten deutschen Augenzeugen und seiner lebendigen Briefberichte aus Paris erinnert der Verfasser daran, wie hoffnungs-

froh ein Teil des deutschen Bildungsbürgertums die Ereignisse von 1789 begrüßte, wie rasch hierzulande aber auch eine Diffamierungskampagne einsetzte, die bis heute auf ungelöste Schwierigkeiten verweist, Pädagogik und Politik, Aufklärung und Revolution als einen zusammenhängenden Prozeß zu begreifen.

Frauke Stübig

**Condorcet und Lapeletier – Der Beitrag der Französischen
Revolutionspädagogik zur Schulreform heute**

103

Aus der Fülle bildungspolitischer Reformvorschläge, die wir der Französischen Revolution verdanken, ragen zwei Dokumente besonders hervor: Antoine de Condorcets „Bericht über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ und Michel Lapeletiers „Plan einer Nationalerziehung“ (1792). Die Verfasserin stellt beide Dokumente in ihren wesentlichen Positionen noch einmal vor und weist auf Forderungen und Begründungen hin, deren unverbrauchte Aktualität verblüffend ist.

Peter Kaßner

Peter Petersen – die Negierung der Vernunft?

117

Nach jahrzehntelangem Schweigen hat nun endlich auch hierzulande eine gründlichere Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit ihrer eigenen Vergangenheit im NS-Regime begonnen. Peter Petersen, der Vater des „Jena-Plans“, spielt dabei eine besondere Rolle. Aufgrund sorgfältiger archivalischer Studien rekonstruiert der Verfasser die wissenschaftliche Karriere Petersens und dessen Tätigkeit in Jena vor 1945, untersucht typische Denkmuster in Petersens pädagogischem Werk und kommt zu dem Ergebnis, daß seine Erziehungstheorie keineswegs mit den Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie übereinstimmt, gleichwohl aber sehr leicht für diese Ideologie vereinnahmt werden konnte.

Wolfgang Keim

**Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die
bundesdeutsche Erziehungswissenschaft**

133

Der Position und Interpretation Kaßners gegenüber beharrt dieser Beitrag darauf, daß die (ideologie)kritische Auseinandersetzung mit Peter Petersen entschieden weiter vorangetrieben werden muß und nicht bei einem halbherzigen „Sowohl-als-auch“ stehen bleiben darf. Wolfgang Keims Gegenthese lautet, daß Petersen 1934 mit seiner reformpädagogischen Überzeugung der 20er Jahre gebrochen habe, bewußt auf die Linie faschistischer Erziehungsvorstellungen eingeschwenkt sei und daher als Leitfigur einer Erziehungswissenschaft, die sich demokratischen Perspektiven verpflichtet weiß, nicht mehr in Frage komme.

Nachrichten und Meinungen

146

Das Theater von dem hier die Rede sein soll, meint nicht ein Freizeitangebot mit Deputatsnachlaß. Von einem Talentepool für die Schauspielakademien soll hier genausowenig gesprochen werden wie vom verlängerten Arm des Deutschunterrichts. Eher umgekehrt – die Schulfächer sind die Glieder unseres Theaterprojektes; und weit mehr als der Aufbau eines großen Schauspieltalentes interessiert in unserem Falle, neben dem Erlernen von Fähigkeiten, die mit dem Schauspielen zu tun haben, die Entwicklung der Persönlichkeit und Verantwortung für die Klassengemeinschaft.

Seit fünf Jahren wird an der Grund- und Hauptschule Altingen Theater im Klassenverband gespielt. Der Anfang war nicht ohne Zufälligkeit: Eine Klassenlehrerin bat einen Schauspieler um Gestaltungshilfe für eine kleine Aufführung ihrer Klasse. Die erfolgreiche Zusammenarbeit ließ uns im darauffolgenden Jahr ein weiteres, aufwendigeres Stück in Angriff nehmen. Allmählich entstand ein theaterpädagogisches Konzept für die Schuljahre fünf, sechs und sieben.¹

Betreut wird die Theaterarbeit durch Experten. Neben dem Schauspieler gibt es eine Rhythmiklehrerin, die auch in den Bereichen Musik und Tanz zu Hause ist. Finanzielle Unterstützung kam aus dem „Aktionsprogramm Kunst-Geschichte-Schule“ des baden-württembergischen Ministeriums für Kultus und Sport und von der „Stiftung für Bildung und Behindertenförderung“. Auch in Altingen wird nicht unentwegt Theater gespielt, – es sind im ganzen nur zwei Projekte während dieser drei Jahre. Jedes nimmt ungefähr, neben den Vorbereitungen, ein Vierteljahr an Zeit-, Lebens- und Schulraum ein. Davon werden sechs Wochen außerordentlich intensiv.

Drei-Jahres-Plan fürs Theater

Unser Konzept will im ersten Jahr der Eingangssituation einer fünften Klasse Rechnung tragen. In Klasse sieben sollen märchenhafte und komödiantische Stücke die Schwellensituation zur Pubertät besonders berücksichtigen. Klasse sechs bildet eine Brücke zwischen diesen beiden Projekten; der schulische und psychische Umbruch erfordert eine Pause. Hier wird kein Theater gespielt, sondern mit einer Rhythmiklehrerin gearbeitet.

Leitend ist der Gedanke, Theater als ein tragendes Element des *Unterrichts* aufzufassen, als Zweck und Mittel gleichermaßen. Deshalb sind Proben und Entwicklung des Stückes auch nicht an den Rand des Schulalltages gedrängt, sondern finden im Unterricht als dessen Mitte statt. Darstellendes Spiel hat dann zeitweilig einen durchaus höheren Stellenwert als beispielsweise

1 Ideen und Umsetzungen wurden auf möglichst breiter Basis, gemeinsam mit den Lehrern entwickelt.

Diktat oder Aufsatz. Die Klassenlehrer/innen haben dabei vor allem die Aufgabe, den Schülern emotionalen Rückhalt zu bieten und zwischen Schülern und Experten zu vermitteln. Mit einer traditionellen Theater-AG, die sich im Schatten des Unterrichts als ein Spaltprodukt entwickelt, hat unser Schultheater in dieser Hinsicht fast nichts mehr gemein.

Hier liegt der entscheidende Unterschied zum Klassenspiel normaler Prägung: Theaterspielen im Zentrum des Unterrichts. Auf diese Weise kann auch wirklich fächerübergreifend gearbeitet werden. Und da in der Regel nicht nur ein Lehrer allein eine ganze Aufführung ausrichtet, sondern neben den Experten ein erheblicher Teil des Kollegiums beteiligt ist, werden auch die zusätzlichen Belastungen erträglich.

Suche nach dem rechten Maß

In diesem Jahr haben wir für die 5. Klasse ein altes Epos ausgesucht. Schüler dieses Alters scheinen für große mythologische Geschichten besonders offen zu sein. Bei uns ist es das „Gilgamesch-Epos“, die uralte Geschichte des mächtigen Königs Uruk und von Enkidu, seinem Gegner, der sein Freund werden wird. Gilgamesch möchte sich einen großen Namen machen. Darum läßt er eine gewaltige Mauer um die Stadt bauen. Er will unsterblich werden wie die Götter. Aber sein Volk muß unter diesem riesigen Vorhaben leiden. Wir beginnen unser Projekt: der Mythos aus dem Zweistromland wird zunächst erzählt.

Unser Stück wird erst im Verlauf des Probens geschrieben. Mit dem Spiel der Archäologen soll es beginnen. Sie finden die Alte Stadt Uruk und die Tontafeln mit dem Epos während einer Exkursion unter dem Wüstensand – bei uns ein riesiges Tuch, unter dem Steine, Tafeln und Menschen verborgen liegen. Das vorsichtige Schreiten über ein Tuch, unter dem Lebendiges verborgen liegt, ist eine ausgezeichnete Vertrauensübung. Wir arbeiten zunächst mit durchsichtiger Folie. Wir sollen und können nicht alle Episoden spielen: Die Suche nach der Unsterblichkeit im weiteren Verlauf der Geschichte interessiert uns weniger, also lassen wir die Archäologen bei ihren Ausgrabungen nur die Tontafeln finden, die für unsere Fassung des Stückes nutzbar sind.

Schon bei der Planung haben wir versucht, das Stück auf den rechten Umfang zu beschränken; denn wenn man in einer Produktion steht, verliert man leicht den Blick für das Machbare! Länger als eine halbe Stunde Aufführungsdauer ist im fünften Schuljahr nicht sinnvoll. Und es muß auch möglich sein, daß ein Projekt einmal scheitert. Teilweise wird auch außerhalb der Unterrichtszeit gearbeitet. Fachlehrer basteln mit den Schülern Bühnenelemente. Die fertigen Teile werden im Klassenzimmer aufbewahrt. Das Klassenzimmer wächst dadurch mit. Mit Mauersteinen und Urwaldbäumen trägt unser Theaterstück erheblich zur Gestaltung der Schulräume bei. Die Kostüme kommen erst später zum Einsatz und verhelfen bei einem Stimmungstief zu neuem Auftrieb.

Lehrplan und Schulfächer

Den Lehrplan betrachten wir als einen „Steinbruch“, in dem man sich geeignete Brocken zurechthauen kann. Inhalte aus den Fächern Deutsch,

Musik, Bildhaftes Gestalten, Sport und Technik verbinden sich; auch das „Erweiterte Bildungsangebot“ (ein zusätzliches, freigestaltbares Angebot außerhalb des Unterrichts an Hauptschulen in Baden-Württemberg) wird mit einbezogen. Im Sportunterricht beginnt die Rhythmiklehrerin mit Übungen, die für äußere und innere Abläufe sensibilisieren sollen. Ballmassagen lassen Verkrampfungen spüren und entspannen gleichzeitig. Im Biologieunterricht wird der Bau des Skeletts besprochen und über Schäden aufgeklärt, die durch falsche Körperhaltung entstehen. Erdkunde gliedert sich an: die geographische Lage von Uruk in Mesopotamien, dem Zweistromland zwischen Euphrat und Tigris, wird erkundet. Wir widmen uns der sumerischen Kultur. Im Deutschunterricht wird, inspiriert durch die sumerische Keilschrift, eine eigene Geheimschrift entwickelt. In Bildender Kunst werden die Symbole in selbst hergestellte Tontafeln eingraviert. Dann werden die Tafeln gebrannt. Sie dienen als Requisiten für das Stück. In diesem Jahr sollen sie auf dem Schulgelände vergraben werden. In Religion ergibt sich die Besprechung des Sintflutberichts aus dem Epos, der zum Teil wörtlich in der Bibel auftaucht. Nicht alle Fächer sind an unserem Projekt über einen längeren Zeitraum beteiligt. Manche, wie Erdkunde, fallen schon bald wieder beiseite.

Rollenprobleme

In der fünften Klasse machen wir die Erfahrung, daß es nicht möglich ist, die Schüler ihre Rollen selbst aussuchen zu lassen. Die Befangenheit zieht heftige Konflikte nach sich. Deshalb müssen letztlich Lehrer und Experten die Entscheidungen treffen. Unser Stück bekommt durch die Besetzungsprobleme aber auch besondere und fruchtbare Impulse:

Natürlich kann nicht jeder den König Gilgamesch spielen, ebensowenig wie den Mann aus der Steppe, Enkidu. Zwar wechseln die Rollen in der Vorbereitungsphase ständig, aber irgendwann ist der kritische Punkt der Entscheidung gekommen. manchmal sind Doppelbesetzungen sinnvoll; dann muß man aber von vornherein zwei verschiedene Aufführungen vorsehen. Wir vermeiden dies, um keine Vergleichssituationen herbeizuführen. Das wäre nicht in unserem Sinn. Auch die Zeit zum Einüben würde nicht reichen, denn jeder Schüler würde in den verschiedenen Aufführungen auch eine andere Rolle spielen wollen. Keiner die gleiche.

Es gibt nur eine Priesterin im Stück, aber die meisten Mädchen würden sie gerne spielen. Als wir uns für ein Mädchen entscheiden, kommen sich die anderen zurückgesetzt vor. Also nehmen wir noch eine Tempelszene hinzu, in der mehrere Priesterinnen vorkommen. Am Ende sind alle mit genügend Rollen versorgt.

Die Besetzung von Gilgamesch und Enkidu ist lange umstritten. Schließlich fällt die Wahl auf Sven und Jörg. Was aber machen die anderen, die lange auf diese Rollen gehofft haben? Mit dem Wegfall „ihrer“ Rolle sind sie nun unterfordert.

Wir greifen auf eine im Epos erzählte Passage zurück: zwei „Wächter des Waldes“ bewachen den Eingang in den Zedernwald, wo Gilgamesch und Enkidu den schrecklichen Chumbaba besiegen wollen. Für eine heitere und tänzerische Ausgestaltung dieser Szene, es ist eine Kampfszene, wird dann besonders viel Zeit verwendet und so wird es, obwohl zunächst nicht einmal vorgesehen, eine der schönsten Szenen des Stücks.

Es hat große Vorteile, wenn das Stück lange „weich“ bleibt; dies läßt Möglichkeiten offen, die Bedeutung einer Rolle erheblich zu steigern und die Identifikation mit ihr zu erleichtern. In den Volksszenen werden deshalb einzelne Rollen individuell gestaltet: einer ist der Älteste, ein anderer der Vater der Braut, wieder eine andere die Mutter. Es ist wichtig, daß man der eigenen Rolle selber einen Namen geben kann. Eine Ausnahme sind die Szenen, in denen die große Mauer gebaut wird. Denn dabei ist ja nicht die Individualität wichtig, sondern die Darstellung der arbeitenden Gruppe als solcher.

Hören und Sprechen

In der fünften Klasse ist die Bedeutung des Textes für das Spiel weit geringer als zwei Jahre später, in der siebten Klasse. Während anfangs mit kurzen Sätzen, aber mit viel Bewegung, Aktion, Rhythmus und Tempo gearbeitet wird, wobei Umgangssprache und Versatzstücke aus dem Original miteinander verschmelzen, ist später die Ausbildung des Sprachgefühls für eine Kunstsprache wichtig. In der siebten Klasse werden deshalb der Lautklang und der Rhythmus von Worten und Sätzen eigens geübt.

Auch hier wird allerdings der Text akustisch gelernt, also vorgesprochen und gemerkt. Das Auswendiglernen nach Vorlage sparen wir uns erst einmal. Sinn und Sprachrhythmus einer Szene werden auf diese Weise unmittelbar als eine Einheit aufgenommen und erlebt. Der einmal fest gelernte Text bleibt dann freilich auch so gut wie unabänderlich.

Lieder kommen hinzu. Auch für den schwächsten Sänger gibt es Möglichkeiten, sich als musikalisch zu erfahren, etwa bei einer einfachen Zweittonmelodie. Wenn sie zur Rolle paßt und vor allem, wenn der Schüler Spaß daran findet, wächst sie sich häufig ganz unvermutet zu einem hübschen Liedchen aus. Wir haben es häufig damit zu tun, daß, vor allem in diesem Bereich, kaum Könnenserfahrungen mitgebracht werden. Meist haben sich die Schüler, bestärkt durch Eltern und Freunde, schon damit abgefunden, daß sie nun einmal nicht singen können und „unmusikalisch“ sind. Hier versuchen wir vor allem in der siebten Klasse anzusetzen, denn niemand kann zurecht als ganz unmusikalisch bezeichnet werden; es gibt immer eine Möglichkeit, wie aus einer, auch noch so gering entwickelten Fähigkeit, Bühnenwirkung erzielt werden kann. Und dann: ein eigenes Lied vortragen zu können, bedeutet einen ungeahnten Schub für das Selbstbewußtsein.

Das Beste sind die Pannen

Eigentlich müßte es heißen, am besten sind die Pannen, die man bewältigen kann. Die größten, wirksamsten, vielleicht entscheidenden Kräfte werden erst nach einer Panne, wie dem Ausfall eines Schauspielers, der Untauglichkeit eines Requisites oder ähnlichem frei. Dann sind alle fieberhaft dabei, eine Lösung zu finden. Meistens ist die dann gefundene Lösung besser als die erste.

Wenn ein Bühnenelement nicht richtig steht oder ein Vorhang klemmt, erhöht das allgemein die Aufmerksamkeit für die Anfälligkeit unseres Stückes insgesamt. Es kommt auf jeden einzelnen an, wir kriegen es nur gemeinsam hin. Deswegen ist die

gelungene Aufführung dann auch ein Erfolg für jeden einzelnen. Und weil es ein gemeinsamer Erfolg ist, findet sich auch noch genügend Raum, dort zu loben, wo es Not tut oder jemand etwas besonders gut gemacht hat.

Bei unserem ersten Auftritt wird der Hauptdarsteller krank, drei Stunden vor der Aufführung kommt die Absage. Eigentlich müßten wir die ganze Unternehmung ausfallen lassen. Erst jetzt zeigt sich, daß Jens den ganzen Text auswendig kann. Er war, wie die anderen, die ganze Zeit dabei und hat den ganzen Text aufgenommen. Er muß sich entscheiden, ob er die Hauptrolle riskieren will. Er will. Und er schafft es auch. Die Premiere ist gerettet, und Jens ist der Held des Tages.

In der siebten Klasse wird die Aufführungssituation noch stärker erlebt. Den „Gilgamesch“ führen wir noch in einem kleinen Rahmen, im Klassenzimmer zu einem Elternnachmittag auf. Das Stück der siebten Klasse „Der starke Wanja“ nach Otfried Preußler, wird auf einer großen Bühne, die eigens dafür in der Turnhalle gebaut worden ist, der Öffentlichkeit präsentiert. Die Tage während und nach den Aufführungen sind Festtage. Die Lieder aus dem Stück der siebten Klasse werden in der fünften Klasse nachgesungen. Unsere „Gilgamesch“-Klasse kann ganze Passagen aus dem „starken Wanja“ auswendig. Man reibt sich die Hände: „Aber in der siebten, da machen wir auch was ganz Großes . . .!“

Besonders durch die Beteiligung von Schauspieler, Rhythmiklehrerin und zwei Musikern, die das kleine Orchester ergänzen, sehen sich die Schüler ernst genommen und können auch unser gemeinsames Projekt ernst nehmen.

Aus den Schülern sind Spezialisten geworden, die die Qualität einer Aufführung zu schätzen wissen. Und bei den weiteren Aufführungen, bei denen wieder Schüler ersetzt werden müssen, können sie Neulinge zuverlässig einführen.

Für das laufende Schuljahr ist eine engere Zusammenarbeit mit einem Gymnasium der Region verabredet, das sich für unser Konzept interessiert. Hauptschule und Gymnasium sollen dasselbe Stück unter verschiedenen Aspekten spielen. Wir wollen uns an die Odyssee heranwagen. Ob sich unser Konzept am Gymnasium mit seinem stärker ausgeprägten Fachlehrersystem bewährt und realisieren läßt, muß sich allerdings erst erweisen.

Bernd Kohlhepp, geb. 1962; Schauspieler, seit mehreren Jahren als Theaterpädagoge an einer Grund- und Hauptschule tätig.

Anschrift: Sommergasse 22, 7403 Ammerbuch 4